

# 夸美纽斯“因类施教”思想及其当代价值

于书娟<sup>1</sup> 张盈盈<sup>2</sup>

(1. 江南大学 田家炳教育科学学院 江苏 无锡 214122; 2. 厦门大学 教育研究院 福建 厦门 361005)

**摘 要:** 夸美纽斯从“人人皆需教,人人皆可教”的思想出发,在倡导班级授课制的同时,提出了“因类施教”的思想。他从聪敏、服从与求知三大标准出发,把学生分为六类,并针对这六类学生提出了相应的“因类施教”的方法。这一思想有助于解决当代分层教学的困境,实现“互联网+”时代下人的个性化与社会化的有效结合。

**关键词:** 因类施教; 夸美纽斯; 班级授课制; 分层教学

中图分类号: G529 文献标识码: A 文章编号: 1674-7615(2019)04-0013-07

DOI: 10.15958/j.cnki.jywhlt.2019.04.003

## Comenius' Thought of "Teaching Students in Accordance with Their Types" and Its Contemporary Value

YU Shujuan<sup>1</sup> ZHANG Yingying<sup>2</sup>

(1. Tin Kaping Educational Institute, Jiangnan University, Wuxi, Jiangsu, 214122, China; 2. Institute of Education, Xiamen University, Xiamen, Fujian, 361005, China)

**Abstract:** Based on the idea of "Everybody needs education and everybody can be educated", Comenius advocated the class-based teaching system and put forward the thought of "Teaching Students in Accordance with Their Types". According to the three standards of intelligence, obedience and curiosity he classified students into six types, and came up with corresponding methods of "teach students in accordance with their types". This thought can contribute to solving the dilemma in stratified teaching and help to realize the effective combination between individualization and socialization of human beings in the "Internet + " era.

**Key words:** teaching students in accordance with their types; Comenius; class-based teaching system; stratified teaching

因材施教是一个非常重要的教学原则,从古至今,许多教育家都认可这一主张。从我国的孔子到古希腊的苏格拉底、柏拉图、亚里士多德,再到古罗马的昆体良,他们都注重因材施教,并提出了各自的见解。夸美纽斯(J. A. Comenius)作为历史上首倡班级授课制的教育家,他在《大教学论》中提出了众多的教学原则,但因材施教这一原则却没有引起人们足够的关注。相反,夸美纽斯在因系统论证班级授课制而赢得历史地位的同时,经常被学者们批

评为“过分强调集体教学,忽视了个别指导”<sup>[1]</sup>。客观来说,班级授课制确实不利于因材施教,但夸美纽斯倡导班级授课制,就一定是在否定因材施教吗?这样一种观点的背后,是否隐含着一种片面的二元对立思维呢?仔细通读夸美纽斯的《大教学论》,他不仅没有否定学生的个性差异,反而还根据学生的聪敏程度、是否独立以及求知欲望对学生进行不同类型的划分,并据此提出了要对不同类型的学生进行有差别的教育的思想。本文将这一思

收稿日期: 2019-05-12

基金项目: 2015年度教育部人文社会科学青年基金项目“史学转型进程中的教育史学理论与方法研究”(15YJC880113)。

作者简介: 于书娟,女,河南西平人,副教授,硕士生导师。研究方向: 教育史。

张盈盈,女,浙江温州人,在读硕士研究生。研究方向: 课程与教学论。

## ·教育史论·

想称为“因类施教”。这种思想不仅具有历史的进步性,对解决当代分层教育的困境也极具启发意义和价值。

### 一、夸美纽斯“因类施教”思想的前提

夸美纽斯生活的时代正值欧洲由封建社会向资本主义社会过渡,文艺复兴和宗教改革带来了人性的解放,也让夸美纽斯的思想中闪烁着先进朴素的民主主义光芒。他从“泛智”思想出发,提出了普及教育思想,倡导教育内容泛智化、教育对象普及化。夸美纽斯对教育价值的高度肯定,对人的智慧和力量的深刻信念为其“因类施教”奠定了重要的思想基础。“人人皆需教,人人皆可教”是夸美纽斯“因类施教”思想的逻辑起点,而只有肯定“个体有差异,群体也有差异”,“教”才能“因类”而“施”。

#### (一) 人人皆需教,人人皆可教

夸美纽斯最大的理想就是“把一切事物教给一切人”,因为在他看来,“一切知识和一切科学成就属于一切人类和民族,每个人都应该去了解它们,这样,拥有知识就是拥有了力量。”<sup>[2]</sup>知识和成就属于所有人,知识使人获得力量,因而,夸美纽斯认为,人人都需要接受教育,受过恰当的教育是人之为人的必要条件。他认为,教育能使愚笨的人摆脱其本性中的愚蠢,而聪明的人更需要接受教育,因为如果好天赋没有被用在合适的地方,聪明人也终将自己毁掉自己。除了智力有差别的人需要接受教育外,不同地位的人也需要教育的指引,“地位较低的人要受教育,他们才能聪明地、谨慎地服从他们的长上”<sup>[3]25</sup>,一个理性的人不应缺乏主动性地被禁锢与鞭笞,而应受理性的领导。

夸美纽斯认为,每个人不仅需要接受教育,而且也能够接受教育,因为“世上找不出一个人的智性孱弱到了不能用教化去改进的地步”<sup>[3]33</sup>,如果教师愿意付出,人是能够被教好的,这样,一切事物便能够被一切人知晓。在《大教学论》中,他运用大量类比对“人人皆可教”进行阐释,言下之意实为:每个人的天赋才智确实是有差别的,但这些差别并非到了不可改变的地步,人人都是可教的,如果教育者能够把精力充分放在学生的身上,学会观察、分析、挖掘不同天赋的学生内在的潜力并将其引导出来,那么教育便实现了在每个人身上普及的作用。

需要指出的是,在夸美纽斯看来,人人需教、人

人可教,“不应该因为人们的出生地、社会阶层或者性别等因素不同而有所差异。学校教育应该面向所有儿童,每个人都拥有相同的教育权利,所有人都是同样地能够被教育的,这不是某一阶级或某一民族的特权,并且,教育是人们能从中获得快乐的方式。”<sup>[2]</sup>显然,夸美纽斯充分肯定了教育对人的作用,在论述中,“他对教育于人的滋养作用充满的无限信任,对教育充满的势不可挡的爱和热情都清晰可见”<sup>[4]</sup>。

#### (二) 个体有差异,群体也有差异

在论述人人需教、人人可教的同时,夸美纽斯实则已经承认了人的个体差异性。他曾经明确提出“有些人的心理能力确乎是很大的,他们能在每门学科上面有成就;但是也有许多的人,连某些基本的东西都极难掌握。有些人对于抽象的科学显得很有能力,但是对于实用的学科,才力很小……有些人除了音乐以外,什么都能学会,有些人却不能精通数学、诗词或逻辑学。”<sup>[3]122</sup>但夸美纽斯并没有把这种个体差异推向极端,在他看来,人与人之间虽然有很大的差异,但人与人之间还有许多人之为人的共通性,而学生个体虽然看上去千差万别,但实际上却可以把他们分为不同的类型。这样一来,个别教学下的因材施教,在班级授课制下,就自然而然地转化成了“因类施教”。这不仅是对因材施教内涵的深化,也更符合现代社会对于平衡人的个性化与社会化的基本要求。

诚然,人与人之间的“差异性”是客观存在的,它反映了不同人所拥有的素养的不平衡性,许多研究也早已表明,差异既存在于个体中,也存在于群体中。加德纳的多元智能理论指出,每个人都拥有多种不同类型的智能,并且有的智能强势,有的智能弱势,智能在类型、程度上又可以有千差万别的相互组合,因此,人们是以丰富多元的方式在各种智能间展现其特有的天赋和才能。这投射到具体的教学情境中,即为不同学生在学习上展现出的各异的认知特点和行为。个体的差异性其实就是不同人内隐的智能差异的外在显示。就群体差异而言,易小明指出“群体性作为人的群体归属(种族、民族、国家、阶级等),它主要是在人类内部群体与群体相区别的环境中通过交往凝结而成的,它是类中差异的表现和个体同一的聚合……虽上受类性制约,下受个体性牵制,但它仍按照群体的意志表现自身。因而它必然呈现出对个体性的超越和对

## ·教育史论·

类性的僭妄。”<sup>[5]</sup>换言之,不同群体、不同个体之间既有同一也有差异,个体差异纷呈,群体也丰富多彩,在看到个体差异的同时,不能忽视群体差异。由此看来,夸美纽斯在当时就能洞见群体间存在差异,这无疑是十分值得肯定的。

### 二、夸美纽斯“因类施教”思想的内容

既然学生可以有不同的类型,那么,这些类型到底有哪些?用何种标准划分学生的类型?针对不同类型的学生又该如何施教?对这些问题的探讨,构成了夸美纽斯“因类施教”思想的主要内容。

#### (一) 学生可分为六类

夸美纽斯从自己的教育实践经验与观察着眼,特别强调了学生在性格上的巨大差异,并据此把学生分成了六类人。在《大教学论》第十二章“改良学校是可能的”中,夸美纽斯指出,对于学生来说,“有些人是伶俐的,有些人是迟钝的;有些人是温柔和服从的,有些人是强硬不屈的;有些人渴求求知,有些人较爱获得机械技巧。从这三对相反的性格,我们一共得到六种不同的区分。”<sup>[3]150</sup>由此,夸美纽斯提出了他区分人的性格特征的三大标准:第一个标准是学生的聪敏程度,可以把学生分成伶俐的与迟钝的两类;第二个标准是学生的服从程度,可以把学生分成温柔服从的与强硬不屈的两类;第三个标准则是学生的求知偏好,可以把学生分成渴望获取知识的和更愿意获得机械技巧的两类。这样一来,夸美纽斯就具体把学生分成了六类(见表1)。这些不同的组合以“类”区别了学生的群体差异,为教师的“因类施教”提供了不可或缺的“施教”根据。

表1 夸美纽斯提出的六大学生类型及其标准

类别 \ 维度	聪敏程度		服从程度		求知偏好	
	伶俐	迟钝	服从	不屈	求知	怠惰
第一类	√		△		√	
第三类	√			△	√	
第二类	△					√
第五类		△				√
第四类		√	△		√	
第六类		√		△		

注:√表示两类一致,△表示两类不同。第一类:伶俐的、渴求求知的、容易受影响的;第三类:伶俐而且渴求求知,但同时又很倔强不易驾驭;第二类:伶俐但倾向迟钝懒惰的;第五类:心智低弱,同时又很怠惰;第四类:温柔、渴求求知,但又迂

缓迟钝的;第六类:智性低,同时性情又很倔强恶劣。

#### (二) 班级授课制也需“因类施教”

夸美纽斯认为,班级授课是实现普及教育,提高教学效率的最有效的方式。为了充分发挥其效率,他主张“把学生按年龄和成绩分成班组”<sup>[6]</sup>,并提出“自始至终,要按学生的年龄及其已有的知识循序渐进地进行教导”<sup>[3]180</sup>。正是这一思想,对后世产生了深远的影响。自此以后,基本上所有的学生分组都是围绕着学生的年龄、学习程度而展开的。事实上,在班级授课制下,也需要对学生进行“因类施教”。

夸美纽斯指出“如果不是积习已深,心性上的每种过与不及之点都是可以互相抵消的。”由此他提倡在教学中,“迂缓的和迅捷的,愚鲁的和聪敏的,顽强的和柔顺的,都混在一起”,这样“不仅可以产生效用,而且可以产生愉快”,因为他们彼此间可以受到同伴的影响,“互相激励,互相帮助”,最终使聪敏的人有所约束,使愚钝的人有所鞭策<sup>[3]153</sup>。由此可见,夸美纽斯在倡导班级授课制的同时,考虑了因材施教,只是在他那里,“材”演变为突出群体差异的“类”,“因类施教”中的“类”实则是在班级授课的年龄以及知识程度的前提之下的“类”。在探索学生个性化与班级授课形式相协调的实践模式的当下,夸美纽斯“因类施教”的这层意蕴无疑具有重要的价值。

#### (三) “因类施教”的方法

“因类”与“施教”相辅相成,密不可分,“因类”是“施教”的出发点,“施教”是“因类”的落脚点。夸美纽斯提到“知识如果不合于这个或那个学生的心灵,它就是不合适的……同样的方法是不能够用在所有的人身上的。”<sup>[3]122</sup>那么,在明确了学生的“类”之后,在班级授课的形式下,教师应如何运用不同的方法,对每一类学生进行“因类施教”?

在《大教学论》中,夸美纽斯分别对六类性格的学生提出了相应的“施教”主张:第一类和第三类人都是既伶俐又渴求求知的,区别在于第一类人是“容易受影响的人”,而第三类人是“很倔强不易驾驭的人”。夸美纽斯认为,第一类学生是最适合受教育的,教师不需要对其进行过多的干涉和指导,而是让他们顺着“秩序”自行发展便可,若是教得太多太快反而会使他们疲惫不堪以致过早失去了这良好的天赋。相比而言,夸美纽斯认为第三类学生最具发展潜质,“如果正确地对待他们,他们常常可以成为最伟大的人。”<sup>[3]151</sup>他指出,针对此类“野性难驯的马儿”,教师要做“伯乐”,善于发现,对其“恰当

## ·教育史论·

地加以训练”使其“变成千里驹”。

第四类和第六类人都是智性较低又趋于迟钝的。其中,第四类学生虽迂缓迟钝但却温柔服从,渴求求知,对比之下,第六类学生不仅智性低,性情还很倔强恶劣。夸美纽斯认为,第四类学生虽成熟较迟,但性格稳定,不易忘记学过的东西。对此,他提出了较为详细具体的建议——教师应当看到他们的短处,对其降低要求,有耐心,给他们以力量,使他们走上正轨。夸美纽斯认为,第六类学生极少,他们“很少能有什么用处”,但他同时也说,若真遇到了这类学生,教师“不应该完全灰心,至少应该看看他们的倔强的性格是不是能够加以克服,把它清除掉”<sup>[3]52</sup>。

第二类和第五类人都是倾向于懒惰的人,区别在于第二类人是伶俐的,而第五类人是心智低弱的。第二类人即那些“敏而不好学”的学生,夸美纽斯对其提出的“施教”建议十分简短,就是强调要“加以督促,使其前进”<sup>[3]51</sup>。对于第五类学生,夸美纽斯认为,他们“只要不顽梗,也是可以得到很大进展的。不过需要巨大的技巧和耐心而已”<sup>[3]52</sup>。这两类人都应该摆脱惰性,成为夸美纽斯理想的教育体系中那种“亲自钻研事物的根源,获得一种真能理解且真能利用所学的东西的习惯”<sup>[3]45</sup>的人。

由此可见,尽管夸美纽斯没有专门提出“因类施教”的原则,也没有详细地加以论证,但在其论著中,却隐含着“因类施教”的思想,这是对班级授课制这种集体教学下忽视个性差异的一种有效的补救措施,值得我们认真思考与借鉴。

### 三、夸美纽斯“因类施教”思想的当代价值

美国教育史学家孟禄(P. Monroe)曾说“尽管以往的教育论著很多,但是《大教学论》和一般著作的形式显然不同,无论它的观念或原则,还是其构思,都是惊人的现代化。”<sup>[7]</sup>书中,夸美纽斯虽然从性格方面对学生进行了分类,但在极力倡导班级授课制的时代需要下,他对“因类施教”的阐释还不够充分、详尽。但这一思想无疑是对因材施教这一古老教学原则的进一步发展,对解决班级授课制与因材施教之间的矛盾提供了一定的参考,也具有较大的当代价值。

#### (一) 分层教学的当代困境

为了突破班级授课制与因材施教的隔阂,教育

界不断地对班级授课制进行优化改造,企图在保证班级授课制的效率的前提下寻找个性化与个别化教学的出路。然而,综观已有教学组织形式变革,无论是按照成绩、能力、兴趣进行分组,还是采取同质分组或异质分组的形式,乃至近年来更为综合的走班教学或跑班教学,其背后隐含的却是同一个逻辑:分层教学。从某种角度上来看,可以说这种教育理念愈发背离了追求民主化、平等化的现代教育的要求。

#### 1. “层”的等级性与教育平等相悖

从“层”的含义来看,“层次”更多地表现为具有相属关系之事物的次序,诸如重叠、高低、递进和表里等结构形态<sup>[8]</sup>。因此,虽然对学生进行分层教学有其合理性,在特定时期适应了教育的发展,但“层”难免有高低先后之分,有等级差异。分层教学极易使教师在对待不同“层”的学生时存在倾向性,对高层次学生关注多,而对低层次及部分中层次学生关注不够,这就有可能使教学违背教育公平与平等的理念和原则。以最常见的快慢班为例,有调查表明,218位慢班同学里,有近45.87%的同学认为自己常常受到老师同学的冷落和歧视,很少得到理解与信任<sup>[9]</sup>。处于高层次的学生也会因同一层次内竞争激烈而心理焦虑,无所适从。可见,学生归属感在分层教学下得不到很好的满足,分层无形中对学生进行了标签式定性,使低层次学生成为“被遗忘的角落”,产生消极心理,丧失学习兴趣,高层次学生也很有可能在高压之下出现心理问题。故分层选层对学生来说是一把双刃剑,如何对学生进行心理辅导和情绪调整,如何把伤害降到最低并取得家长支持与认可,仍是当前所面临的严峻问题<sup>[10]</sup>。

#### 2. “层”的划分标准单一,缺乏综合考量

分层是否客观科学对教学目标的达成,以及教学效果的实现有着直接的影响。现有的分层教学基本上都是单一地按成绩、学习能力或智力对学生进行分层,缺乏综合考量。诚然,成绩是学生已有知识和技能的数量与质量的一种外显物,在一定程度上体现着学生的学习潜能和现实水平<sup>[11]</sup>,但成绩只反映了学生特定阶段的学习水平,并不能客观揭示学生“学习的实际可能性”。同样,学生的能力有多方面的表现,智力也有提升的余地。仅按照某一因素或者某几个因素对学生进行分层,对于成绩好的学生可能有一定的促进作用,但对于成绩欠佳的

## ·教育史论·

学生可能会适得其反。并且,每个学生具备的多样的个性特点并非都是那么显而易见、易被觉知的,除了诸如理解接受能力、知识基础水平、兴趣爱好等外显的特点外,每个学生还存在某些不易被教师觉察和了解的、内隐的、抑或还待发展的潜在的个性特点,如思维能力、创造想象力、动机水平等。因此,单纯将成绩、学习能力和智力视为“层”的划分标准,对学生进行简单机械的层次划分显然是不可取的。

### 3. 分层教学目标被曲解,束缚个性发展

不容否定,分层教学目标必然要与教学大纲相称,但教学大纲的要求终归是“死”的。因此,分层教学目标还要立足于各层次学生的学习特点和需要来制订,只有这样才能化“死”为“活”,促进学生的最大化发展。然而,反观当下,分层教学目标被曲解了——许多教师把针对优等生的“发扬学生个性中的优点”和针对后进生的“弥补学生个性发展中的缺点、不足”,都片面理解为“提升学生的水平和能力”,从而对优等生只管进行加速增负的“提优”教学,对后进生只管进行降速减负的“补差”教学。这些做法其实都是以形式上的合理掩盖实质上的不合理,它们仍未走出应试教育观念下对条件各异的学生进行“一刀切”教学的圈子,统一的教学目标衡量的却是不统一的学生,其弊端可想而知,不仅有悖分层教学的初衷,桎梏了分层教学的生命力,也否定了学生作为独一无二的个体的内在价值,有碍个性发展。

### (二) 夸美纽斯“因类施教”对分层教学的弥补优化

面对分层教学面临的当代困境,“因类施教”思想能从多方面对其进行弥补优化,给予人们有益的启示,拓宽教育的视角,为教育注入鲜活的成分。

#### 1. “类”体现客观的平等性,符合时代趋势

从含义上来看,据《现代汉语词典》的解释,“类型”是“具有共同特征的事物所形成的种类”,它更加体现横向的、无次序差异的群体分布。因此,与“层”相比,“类”不存在等级差异,不同类别之间的学生并无高低优劣之分,这就使“类”更加体现客观的平等性。“类”的这层意蕴有助于克服“层”之下教师不自觉的教学倾向性,使他们能够以一颗平常心无差别地平等对待不同类别的学生,真正做到“因类施教”。在大力提倡教育公平的当下,“因类施教”符合了这一趋势,能为实现更好的教学提供

思路与借鉴。

#### 2. 分类标准综合,摆脱单一限制

目前的分层标准比较表面单一,基本按照学生的成绩、学习能力或智力来分层。对比之下,夸美纽斯在对学生分类时不仅考虑到了其智力方面的差异,还考虑到了学生在敏捷程度、服从程度以及好学程度等方面的差异,这显示出他对学生除了智力因素外某些非智力因素的体察,所以这样的“类”的划分标准相对来说也更综合。尽管由于时代和思想观念的制约,其标准还有需要思索之处,比如,六类性格是否完整涵盖了所有人,各类性格间的界定是否具体清晰等。但在强调发挥学生主体性及能动性的教育背景下,应该看到夸美纽斯关注心理特点并据此对学生进行分类的进步意义。夸美纽斯对学生分类的着眼点也启示教师:要树立长远的教育视野,对学生的区分不应一味地停留在成绩、学习能力及智力上,还要重视学生的爱好、意志、性格等心理因素,采取新思维、新角度对学生身心各方面进行全面考量。还要注意,对学生采取的划分只是在一定范围内具有相对稳定的状态。因此,从整体和长远来看,它是动态可变的,始终在发展,故要以动态、发展的眼光观察学生,紧跟学生阶段性的发展情况灵活调整对其的层次划分。

#### 3. 教学目标多元、过程灵活,注重全面发展

当前分层教学的目标在具体的教学活动中极易被曲解,致使教学导向单纯的“提优补差”。从某种程度看,由于“层”有等级差异,所以“层”是整个大教学单元的内部组成部分,不同的“层”指向的终极教学目标是一致的。但由于“类”并无等级差异,所以“类”可以单独作为教学小单元,每一“类”的教学目标都具有单独属性,不受其余“类”的教学目标的影响限制,这样,整个教学大单元之下的教学目标便十分多元,利于更好地实现教育的意义。从夸美纽斯对每类学生提出的教育建议中可以看出,他的教学目标不是单一的,而是具有针对性的,这一点也可以对当今教育有所启发:教学的目标不应机械划一,学生的发展应是多样性的,具有不同的内容和方向的:针对优等生而言,发扬其个性优势并不意味着忽视短处,摒弃对其个性中不足的弥补,而是要取长补短,多元发展;针对后进生而言,弥补其个性中的缺点并不代表否定优势,而是要多角度地洞察、挖掘其潜力,灵活发展。

学生间的差异决定了教学过程应有的差异,但

## ·教育史论·

这种差异并非简单体现在教学速度、内容的增减和教学进度的快慢上,还应体现在教师就每一水平学生的共性采取有针对性的教学。这种针对性不但体现在教学计划、方案上,还应体现在教学组织、教学方法上,甚至要体现在与教学相关联的学生的第二课堂活动上<sup>[12]</sup>。只有这样,才能使普遍的无差异的“漫灌”教学转为具体的有针对性的“滴灌”教学,教学才能溢满呵护,富有亲和力,不经意间,润物无声,教化无痕。在夸美纽斯看来,“使一切心理因素因此得以变和谐,变得美满”<sup>[3]53</sup>的教育方法是最好的,教师教育不同水平的学生也要运用合适灵活的方法,“把孩子们的求知与求学的欲望激发起来”<sup>[3]83</sup>,培养学生健康向上的心灵。正如他主张的,好教师就像播种者:他们应该准备好土地,播撒种子,再给它们浇水;然后,植物就会依照它们自己的天性生长。因此,教师一定要考虑到每个年龄段和每个班级的典型精神状态,用耐心和仁慈去适应他们<sup>[4]</sup>。

### (三)“互联网+”时代的“因材施教”

过去,由于技术的局限,人们开展班级授课制下的因材施教还有不少制约,而在“互联网+”的时代背景下,因材施教拥有了新的内涵和更广阔的发展平台,互联网以随时、随地互联的技术为建构适合每个人的个性化菜单制教育提供了可能<sup>[13]</sup>。“互联网+”与教育的深度融合极大地拓展了教育的时空界限,为优质教育资源共享提供了方式,使学习选择的自由度大大提高,为班级授课制的改革提供了新方向,也为因材施教提供了更加充分的条件。此形势下,学生真正成为自主化的学习主体。毋庸置疑,“互联网+教育”有利于照顾个体,满足尊重个性、弘扬个性的教育发展需求,助力人的个性化发展。

在推进“互联网+教育”的过程中,因材施教有了更加充分的条件,但若将“材”理解得过于狭隘,个体过度个性化,就会导致人的个性化发展走向极端,抹杀了人还具有的群体性的一面。比如,主张“在家上学”代替学校学习就是夸大互联网对人的个性化的作用。需要清楚,虽然技术在很多方面具有优势,但它只能在已有的模型架构中处理问题,它没有人类独有的“温度”,始终是“冰冷的”。人的发展不是孤立的,个体只有融入社会,明确自我社会角色,为社会所接纳,才能更好地生活。所以,在认识到“互联网+”促进人的个性化的同时,还要发

挥其对于人的社会化功能,个性化与社会化是相辅相成的,都是个体发展和社会发展所必须,而教育的终极指向就是人的个性化与社会化的平衡统一。

因此,人们应进一步思考怎样将个性教育更好地有机融汇于信息时代。“互联网+”时代下的因材施教不能过度张扬人的个性,而要兼顾人的社会化进程,通过“因材施教”实现人的个性化与社会化的协调共进,培养个性与共性兼备,既个性充分发展又助于促进社会进步的社会个体,使学生在复杂多变的社会环境里正确地进行知识选择和创新,促进学生的最优化发展。

夸美纽斯“视教育为包罗万象而非故步自封的”<sup>[14]</sup>,正如 Jaroslav Pepmnik 所说“他是一个观念由本土发展成熟为全球视野的教育家。”<sup>[15]</sup>英国教育学者基廷(M. W. Keating)曾评价道:到夸美纽斯他那个时代为止,“就其思想的深邃、坚实的卓越、涉及领域的广阔,乃至实践经验的丰富及其理论的可行性来说,教育家中没有一位可以企及。”显然,夸美纽斯在教育史上的开拓地位是不容置疑的,许多教育家都给予了他很高的评价。然而,关于他如何看待学生的个性以及“因材施教”,人们需要转换角度去重新审视这一问题。

当代瑞士心理学家、教育家皮亚杰(Jean Piaget)在其为联合国教科文组织出版的《夸美纽斯教育论著选》撰写的导言“扬·阿姆斯·夸美纽斯在目前时代的重要性”中提到“人们有时候批评夸美纽斯,说他忽视了人的个性。要证明事实并非如此,是很容易的。如果他真的不尊重每个儿童的个性以及每个儿童与其他儿童的区别,那他对于主动兴趣、学生本人检验知识的能力和‘自己干’所给予的重要性就是毫无意义的。但他所主要关心的乃是对于他的学说的普遍应用。”<sup>[16]</sup>诚如皮亚杰所言,社会存在决定社会意识,由于时代发展的需要,夸美纽斯急于普及教育,在当时更加强调班级授课制,久而久之,人们就认为他忽视学生的个性,否定因材施教,并因此未意识到他潜在的“因材施教”思想。实际上,班级授课制是夸美纽斯基于“教学的简明性与迅速性原则”,为了“节省教与学的时间和精力”<sup>[3]110</sup>而提出的,他的着眼点是改革教学形式和提高教学效率,并非否定因材施教。夸美纽斯对于人的个性的关注在其著作中是能窥见一斑的。

班级授课制备受批评恰是二元对立思维下人们对夸美纽斯思想认识不全面的表现。他的“因类

## ·教育史论·

施教”思想虽有不足,但在当今社会其积极意义更值得引起关注和思考。这也启示人们以辩证的、历史的眼光评判教育家及其思想。列宁说“判断历史的功绩,不是根据历史活动家没有提供现代所要求的东西,而是根据他们比他们的前辈提供了新的

东西。”<sup>[17]</sup>作为后人,我们既需要历代教育家“死”的思想,也需要他们活的智慧<sup>[18]</sup>。总之,在评价教育家时,必须站在历史的角度,用实事求是的眼光去看待他们,不因为其过错而抹杀其功劳,也不因为其功劳而掩盖其过错。

## 参考文献:

- [1] 吴式颖. 外国教育史教程[M]. 3版. 北京: 人民教育出版社, 2015: 151.
- [2] LUKAŠ M, MUNJIZA E. Education System of John Amos Comenius and Its Implications in Modern Didactics[J]. Didaktički Izazovi/didactic Challenges, 2014, 60(31): 32-42.
- [3] 夸美纽斯. 大教学论[M]. 傅任敢, 译. 北京: 教育科学出版社, 1995.
- [4] MAVIGLIA DOMENICA. The Main Principles of Modern Pedagogy in *Didactica Magna* of John Amos Comenius[J]. Creative Approaches to Research, 2016, 9(1): 57-67.
- [5] 易小明, 黄宏姣. 中国传统文化中平等的实现方式[J]. 北京大学学报(哲学社会科学版), 2006(3): 42-49.
- [6] 任钟印. 夸美纽斯教育论著选[M]. 北京: 人民教育出版社, 1990: 245.
- [7] 单中惠, 朱镜人. 外国教育经典解读[M]. 上海: 上海教育出版社, 2004: 77.
- [8] 姜大源. 职业教育: 类型与层次辨[J]. 中国职业技术教育, 2008(1): 1+34.
- [9] 张孝军, 李莉. 论分层教学模式的负面影响[J]. 教学与管理, 2010(3): 124-125.
- [10] 冯文全, 吕瑞香. 论分层走班制在课改中出现的问题及解决对策[J]. 中国教育学报, 2017(3): 61-66.
- [11] 葛锦文. 班内分组教学的特点、模式和操作技术研究[J]. 上海教育科研, 1994(1): 12-15.
- [12] 陈杰山. 关于分层教学的初步探讨[J]. 当代职业教育, 2014(6): 33-36.
- [13] 刘云生. 论“互联网+”下的教育大变革[J]. 教育发展研究, 2015(20): 10-16.
- [14] SCHWARZ G, MARTIN J. Comenius: Dead White Guy for Twenty-first Century Education[J]. Christian Scholar's Review, 2012, 42(1): 43.
- [15] JAROSLAV P. John Amos Comenius[M]//Fifty Major Thinkers on Education. JOY A P, ed. London: Routledge, 2005: 42.
- [16] 让·皮亚杰. 夸美纽斯在目前时代的重要性[M]//联合国教科文组织. 夸美纽斯论著选. 1957: 英文本前言.
- [17] 列宁. 列宁全集: 第二卷[M]. 北京: 人民出版社, 1984: 150.
- [18] 刘庆昌. 教育家教育思想研究方法刍议[J]. 山西大学师范学院学报(哲学社会科学版), 1996(1): 56-58.

(责任编辑: 钟昭会)